

Podlesch, Wolfgang

Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 419-435. - (Dialektik der Be-Hinderung)*



Quellenangabe/ Reference:

Podlesch, Wolfgang: Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - In: Müller, Frank J. [Hrsg.]: *Blick zurück nach vorn - WegbereiterInnen der Inklusion. Band 2. Originalausgabe. Gießen : Psychosozial-Verlag 2018, S. 419-435* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-170197 - DOI: 10.25656/01:17019

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-170197>

<https://doi.org/10.25656/01:17019>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 2



Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch



Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn –
WegbereiterInnen der Inklusion

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

**Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch**

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.



Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) freigegeben (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2773-3 (Print)
ISBN 978-3-8379-7417-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht | 7 |
| <i>Annedore Prengel</i> | |
| Interview | 9 |
| Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung | 33 |
| <i>Georg Feuser</i> | |
| Interview | 57 |
| Entwicklungslogische Didaktik | 147 |
| <i>Hans Wocken</i> | |
| Interview | 167 |
| Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle | 189 |
| <i>Helga Deppe-Wolfinger</i> | |
| Interview | 193 |
| Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik | 213 |

Irmtraud Schnell

| | |
|--|-----|
| Interview | 231 |
| An den Kindern kann's nicht liegen ... | 253 |

Nina Hömberg

| | |
|--|-----|
| Interview | 277 |
| Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule | 289 |

Volker Schönwiese

| | |
|--|-----|
| Interview | 303 |
| Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik | 331 |

Walther Dreher

| | |
|--|-----|
| Interview mit Walther Dreher | 341 |
| Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse | 387 |

Wolfgang Podlesch

| | |
|---|-----|
| Interview | 399 |
| Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung | 419 |

| | |
|----------|-----|
| Register | 437 |
|----------|-----|

Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung¹

Wolfgang Podlesch

Vorbemerkungen

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1998 mit den »Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« die »Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte« aus dem Jahre 1979 abgelöst. Zum einen reagierte die KMK damit auf die zunehmende Praxis, Kinder und Jugendliche mit diesem Förderschwerpunkt nicht mehr ausschließlich in der Sonderschule zu unterrichten, sondern auch in der allgemeinen Schule. (So werden in Berlin z. Z. etwa 150 SchülerInnen in Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie in einer Berufsschule unterrichtet.) Zum anderen folgte die KMK der Auffassung, bei der Förderung nicht mehr von Defiziten auszugehen, sondern von der Vorstellung selbstbestimmter Lebensgestaltung. Auf eine strenge Definition »geistiger Behinderung« wird verzichtet, stattdessen wird von »Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung« gesprochen mit

»Auswirkungen auf das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen, die selbstständige Aufgabengliederung, die Planungsfähigkeit und den Handlungsvollzug, das persönliche Lerntempo sowie die Durchhaltefähigkeit im Lernprozess, die individuelle Gedächtnisleistung, die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit, die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen, die Übernahme von Handlungsmustern, die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle, die Selbsteinschätzung und das Zutrauen« (1998, S. 2).

Betont wird die Unterschiedlichkeit hinsichtlich individueller Ausgangslage, Entwicklungstempo und Fähigkeitsprofil. In Bezug auf den Unterricht wird aus-

¹ Zuerst veröffentlicht in: Podlesch, W. (2003), Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Eberwein, *Behinderung und Lernprobleme überwinden* (S. 39–53). Stuttgart: Kohlhammer.

drücklich empfohlen, von den Bildungszielen der allgemeinen Schule auszugehen und bei der individuellen Förderplanung die notwendigen Modifizierungen vorzunehmen. Hervorzuheben ist der Hinweis auf die Bedeutung verlässlicher Bezugspersonen.

Hierauf hat in jüngster Zeit Rauh (1995, 1999, 2000) im Rahmen ihrer Längsschnittstudien über Kinder mit Down-Syndrom aufmerksam gemacht. Nach Rauhs Untersuchungen erfolgt der Entwicklungsverlauf dieser Kinder gegenüber Kindern ohne Beeinträchtigung in den ersten drei Lebensjahren im Durchschnitt mit halbem Entwicklungstempo. Später kann sich das Tempo auf etwa ein Drittel vermindern. Da allerdings auch Kinder mit Down-Syndrom sehr verschieden sind und sich unterschiedlich entwickeln, müssen andere Einflüsse mit berücksichtigt werden. Rauh nennt in diesem Zusammenhang das Konzept der Bindungssicherheit/Bindungsunsicherheit. Bindungssicherheit ist das Resultat aus den sozialen und emotionalen Interaktionserfahrungen eines Kindes mit seinen Eltern, Geschwistern und anderen Personen. Wie sie im Spiel, in Alltagssituationen, in Kindergarten und Schule auf Erfolg und Misserfolg reagieren, entscheidet mit darüber, wie diese Kinder auf Neues reagieren, welche Risikobereitschaft sie entwickeln, ob sie neuen Herausforderungen lieber aus dem Weg gehen oder »bindungssicher« Risiken eingehen. Bindungssichere Kinder entwickeln sich nach Rauhs Beobachtungen nicht unbedingt rascher als unsichere Kinder, aber ihr sozial-emotionales Verhalten kann als ausgeglichen beschrieben werden, sie fühlen sich wohler und sind weniger verletzlich. Gerade in der Schule kommt es darauf an, und darin haben die KMK-Empfehlungen Recht, dass LehrerInnen auch die Rolle verlässlicher Bezugspersonen übernehmen. Dann kann verhindert werden, dass sich die Kinder aus Angst vor Misserfolgen zurückziehen, »aus dem Felde gehen«, Ablenkungen inszenieren, mit Witz und Charme zu beeindrucken versuchen oder Aggressionen entwickeln. Die sicheren und verlässlichen Bezugspersonen sind auch diejenigen, die irritierende Verhaltensweisen zu deuten und interpretieren lernen. Ihr Wissen, dass z. B. die neuronalen Erregungen, die Lern- und Gedächtnisprozesse begleiten, bei Kindern mit Down-Syndrom langsamer verlaufen (Jantzen, 1998b) und diese sich deshalb mehr Zeit nehmen, um erfolgreich zu sein, garantiert, dass sie diese Zeit auch gewähren. Die Entdeckung der Langsamkeit als Erfolg sichernde Strategie kann so auch im Unterricht eine steuernde Größe werden.

Was ist unter »Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung« zu verstehen?

Die Zurückhaltung der »Empfehlungen« zum Begriff »geistige Behinderung« widerspiegelt die sonderpädagogische Fachdiskussion (vgl. Maikowski & Podlesch, 2002). Mühl schreibt: »Gegenstand der Geistigbehindertenpädagogik ist nicht der Mensch mit geistiger Behinderung, es ist auch nicht die geistige Be-

hinderung. Es ist vielmehr die Frage nach Erziehung, Bildung und Unterricht unter den Bedingungen der geistigen Behinderung« (2000, S. 13). Mit geistiger Behinderung verbindet Mühl zentral die kognitive Beeinträchtigung (S. 49), die andere Beeinträchtigungen mit bedingt (S. 48ff.). »Geistige Behinderung kann somit als weitreichende Lernbeeinträchtigung beschrieben werden, die mit einer Hirnschädigung einsetzen kann und all jene Bereiche der Entwicklung und Sozialisation betrifft, die in hohem Maße von Lernprozessen abhängig sind« (2000, S. 52). Mühl erwähnt zwar auch die verbreitete Abgrenzung zwischen geistiger und Lernbehinderung durch Bestimmung des Intelligenzquotienten, lehnt aber – wie auch Eggert (1996) und Bremer-Hübler & Eggert (1999) – die einseitige Orientierung daran ab. Feuser (1995) und Jantzen (1998a, 1998b) heben demgegenüber soziale Benachteiligung bzw. Isolation als Folge der primären Schädigung hervor. Und Speck kommt nach gründlicher Auseinandersetzung mit der Literatur zur geistigen Behinderung zu der Auffassung: »Demnach bezieht sich geistige Behinderung auf spezielle Erziehungsbedürfnisse, die bestimmt werden durch eine derart beeinträchtigte intellektuelle und gefährdete soziale Entwicklung, dass lebenslange pädagogisch-soziale Hilfen zu einer humanen Lebensverwirklichung nötig werden« (1999, S. 63). Fornefeld (2000) setzt sich ebenfalls kritisch mit den verschiedenen Interpretationsversuchen auseinander, entscheidet sich dennoch aus pragmatischen Gründen für die Bezeichnung »Menschen mit geistiger Behinderung« (S. 50). Als aktuelles Verständnis von geistiger Behinderung favorisiert sie die Beschreibung von Thimm:

»Die geistige Behinderung eines Menschen wird als ein komplexer Zustand aufgefasst, der sich unter dem vielfältigen Einfluss sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen entwickelt hat. Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussagen zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potenziellen Fähigkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt« (1999, S. 10).

Buckley (2002) weist in empirischen Studien nach, dass das anregungsreichere Milieu in Integrationsklassen eine vielfältigere Lernförderung begünstigt als das eingeschränkte Lernumfeld der Sonderschule. Ebenso komplex wie differenziert und ganzheitlich sind die Auffassungen von Eckmann. Er spricht von »elementar begabten« Kindern und ihrem »personalen Stil«, der gekennzeichnet ist durch:

- »➤ Elementare Befähigung neben Abhängigkeit und Angewiesensein. Elementar befähigt heißt, dass ein Kind in den Grundfähigkeiten des Begegnens, Wahrnehmens und Handelns eine persönliche Kompetenz besitzt, die es auf ganz persönliche Weise unmissverständlich lebt und mitteilt.
- Zu diesem persönlichen Stil gehört auch eine ursprüngliche Erlebnisfähigkeit, die wir immer wieder bewundern können bei allen unmittelbaren Handlungen: Tanz, Malen, Trommeln usw.

- Eine sehr direkte Fähigkeit, Beziehungen durch Nähe oder Distanzierung auszudrücken.
- Eine fundamentale Vitalität, die sich Fremdbestimmung kraftvoll widersetzen kann und das Ge-genüber oftmals fast verzweifeln lässt.
- Ein existenzielles Interesse, das ganz bei den Dingen ist, z. B. ganz Musik ist -
- nicht Musik macht, in Verbindung mit einer außergewöhnlichen Begabung für den Augenblick und die Gegenwart ohne perspektivische Spekulationen.
- Eine soziale Integrität, die charakterisiert ist durch unverbrüchliche Loyalität, Empfindungstiefe, Fähigkeit zur Nähe.
- Eine archaische Emotionalität, Klarheit und Stimmigkeit, die uns immer wieder sprachlos und hilflos macht, weil wir uns so weit davon entfernt haben« (1996, S. 11f.).

Demgegenüber akzentuieren die schulorganisatorischen Sprachregelungen – der Vollständigkeit halber sollen sie nicht unerwähnt bleiben – die Abweichungen von der Norm, z. B. heißt es in der Berliner Verordnung über die sonderpädagogische Förderung zum Schwerpunkt »Geistige Entwicklung«: »Sonderpädagogisch gefördert werden Schüler, die wegen hochgradiger Beeinträchtigung in ihren Lernmöglichkeiten, Entwicklungsfähigkeiten und intellektuellen Funktionen erheblich unter den altersgemäßen Erwartungsnormen liegen« (2000, §12). Um dies im Einzelfall festzustellen, werden zwei wissenschaftliche Testverfahren vorgeschrieben, von denen mindestens eines sprachfrei sein muss. Auch wenn man dieses Verfahren für ungeeignet hält, ist man gezwungen sich daran zu halten, weil je nach Behinderungsart und Schweregrad die Anzahl der Förderstunden in Integrationsklassen unterschiedlich ist, z. B. in Berlin zehn zusätzliche Stunden bei geistiger Behinderung, aber nur 4,5 Stunden bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt »Lernen«. Angemessener wäre es – und dies ist eine wichtige bildungspolitische Forderung –, auf etikettierungs- und selektionsdiagnostische Maßnahmen zu verzichten, die Sonderschulen Schritt für Schritt aufzuheben, in integrative Regelschulen zu überführen und je zwei Klassen eine zusätzliche Lehrerstelle zuzuweisen, sodass prozessdiagnostische und lernunterstützende Tätigkeiten kooperativ wahrgenommen werden können.

Integrationspädagogische Lernprinzipien

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hängt davon ab, inwieweit es gelingt, integrationspädagogische Lernprinzipien zur Grundlage der Unterrichtsgestaltung zu machen.

- Lernen wird als individuell-konstruktiver und kooperativer Aneignungsprozess begriffen, der die Erhaltung und Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse zum Ziel hat (vgl. Holzkamp, 1993).

Lernprinzipien eignen sich darüber hinaus auch zur Beobachtung und Einschätzung von Integrationsprozessen. Ebenso lassen sich damit Fragen der Unterrichtsplanung beantworten, die diagnostische Aufgaben mit einschließen.

Die Prinzipien sind Resultat systematischer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Berliner Schulversuchen in Grund-, Sekundar- und Berufsschulen. Im Einzelnen geht es um folgende neun Lernprinzipien:

- Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung
- Lernen durch Orientierung
- Lernen durch Handeln
- Lernen mit allen Sinnen
- Lernen durch Kommunikation
- Lernen durch Übung und Wiederholung
- Lernen in Kooperation
- Lernen am »gemeinsamen Gegenstand«
- Lernen nach individuellen Erziehungsplänen.

Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung

Für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kommt es darauf an, befähigt zu werden, ihr Leben möglichst selbstständig und selbstbestimmt zu gestalten. Dieses Ziel zu erreichen, wird in der Fachliteratur und in programmatischen Schriften immer wieder als Anspruch betont. Von herausragender Bedeutung war es, als die KMK in ihren »Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« gerade dieses Leitziel besonders herausstellte. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis, bei der Erhebung des Förderbedarfs die SchülerInnen zur Entscheidungsfindung direkt mit einzubeziehen. Nach Auffassung der KMK soll dieses Recht allerdings erst bei Volljährigkeit gelten, nicht schon mit Schulbeginn, wie es eigentlich zu fordern wäre.

Im Unterrichtsalltag wird dieser Grundsatz noch zu selten berücksichtigt. Wenn es um Unterrichtsplanung, Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten geht, wird diese Arbeit meist von den Lehrkräften allein erledigt. Als Vorgaben werden die Rahmenpläne stärker akzeptiert als die Willensbekundungen der Kinder. Dabei bekunden Kinder ihre Interessen und Bedürfnisse auf vielfältige Weise, sodass die Schule sich darauf leicht beziehen könnte. Wo dies indes praktiziert wird, sind die SchülerInnen hoch motiviert.

Natürlich ist dennoch zu akzeptieren, dass Kinder mit geistiger Beeinträchtigung stärker als andere auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Ob beim Helfen eigene Erwartungen, übernommene Alltagstheorien oder verborgene Motive (z.B. Abhängigkeitsbeziehungen zu schaffen bzw. aufrecht zu erhalten) eine Rolle spielen oder ob Hilfen sehr bewusst zum Erwerb von Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und erweiterter Handlungsfähigkeit eingesetzt werden, ist an

den zu beobachtenden Formen der Zusammenarbeit nicht-unmittelbar abzulesen, sondern kann nur durch Deutungs- und Interpretationsbemühungen aller Betroffenen herausgefunden werden. Der Deutungs-/Begründungsdiskurs, wie er sich in der subjektwissenschaftlichen Lernforschung im Rahmen der Kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp, 1993) herausgebildet hat, kann dazu einen wichtigen Aufklärungsbeitrag leisten und Fragen der Erziehung und Bildung in Elternhaus und Schule sowie didaktische Entscheidungen für den Unterricht beantworten helfen.

Als positives Indiz für die Unterstützung bei der Ausbildung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit können auch nicht ohne weiteres Hinweise infrage kommen, die sich auf die »Hilfsbereitschaft« der nicht behinderten MitschülerInnen beziehen. Wie bei Erwachsenen sind auch bei Kindern mitunter Motive wirksam, die mehr den eigenen Interessen und Bedürfnissen geschuldet sind als dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen nach Selbstständigkeit. In Integrationsklassen werden oft Hilfen gewährt, angeboten oder auch aufgedrängt, die überflüssig sind bzw. emanzipatorischen Zielen zuwiderlaufen. Häufig kommen Konflikte dadurch zustande, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung eigenen Ideen und Wünschen nachgehen wollen und dabei von Erwachsenen oder anderen Kindern gehindert werden. Kommt es tatsächlich zu Situationen, in denen Konfliktlösungen ausgehandelt werden, ziehen die SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung nicht selten den Kürzeren. Als Folge solcher Niederlagen sind grundsätzlich zwei Reaktionen zu beobachten: Resignation oder Rebellion.

- Resignation als Resultat von Fremdbestimmung und Instrumentalisierung führt diese Kinder in den Teufelskreis immer weiterer Bevormundungen, weil sie es aufgegeben haben, eigene Wünsche zu äußern. Reglementierungen erscheinen am Ende gerechtfertigt und begründet, weil durch Attribuerungsprozesse Resignation als Eigenschaft des »Behinderten« angesehen wird und nicht als Ergebnis »schwarzer Pädagogik«.

Ähnlich verhält es sich bei Verhaltensweisen, die als Rebellion, Auflehnung, Verweigerung u.Ä. wahrgenommen werden. Anzeichen, die eigentlich den Versuch der Durchbrechung von Abhängigkeitsverhältnissen signalisieren und im gemeinsamen Handeln zu mehr Selbstbestimmung und Einflussnahme auf eigene Handlungsmöglichkeiten führen sollten, werden von der Umwelt falsch interpretiert und als bedauerliche Eigenschaften und Eigenarten »Geistigbehinderter« mystifiziert.

Lernen durch Orientierung

Stärker als nicht Betroffene brauchen Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beim Lernen Orientierungshilfen im Sinne von Strukturierungen und Verankerungen, am besten in bildhafter, anschauli-

cher Form. Es genügt z. B. nicht, ihnen morgens zu sagen, was heute »dran« ist. Sprache als sequenziell angebotene Information kann häufig nicht vollständig entschlüsselt, geschweige denn, darauf angemessen reagiert werden. Hier können z. B. Fotos der Schüler bei ihren Tätigkeiten, Montagen, Symbolkarten, später Wortkarten, Berge versetzen. Was am Schulvormittag passiert, die Fächerfolge, Pausen, Essen usw., kann ebenfalls mit Fotos, Bildkarten usw. optisch und damit dauerhaft fixiert und immer wieder betrachtet werden. Somit erhalten Zeitabläufe räumliche Übersetzungen und bleiben damit dem ständigen Zugriff und Rückbezug erhalten. Nach meinen Unterrichtsbeobachtungen wird dieser Grundsatz noch zu wenig beachtet. Dadurch kommt es häufig bei SchülerInnen zu Verunsicherungen und Irritationen, die zu störenden Verhaltensweisen führen, kaum noch aufgeklärt werden können und dann vorschnell den Kindern bzw. ihrer Behinderung angelastet werden, z. B. bei auftretenden Verweigerungen und Rückzugsverhalten.

Überschaubarkeit und Lernen in Zusammenhängen sind daher Forderungen des gemeinsamen Lernens, die für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besonders akzentuiert werden müssen, die aber auch alle anderen in ihrem Lernprozess unterstützen.

Als besonders wichtig haben sich dabei folgende Maßnahmen erwiesen:

- die Entwicklung eines »roten Fadens«, der den Unterrichtstag, später auch die Unterrichtswoche, durchzieht und rahmt,
- das Blocken von Stunden, um größere Zeiteinheiten zu gewinnen, z. B. für epochale Orientierungen, und
- ein gemeinsamer Wochenbeginn und Wochenausklang.

Auch bei vielen Handlungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu erlernen sind, haben Orientierungshilfen eine zentrale Bedeutung. Wie es bei Koch- und Backrezepten unmittelbar einleuchtet, gilt dies gleichermaßen für viele andere Lernbereiche. So hat es sich bewährt, die Herstellung von Gegenständen, z. B. aus Seidenpapier einen Stern falten, in den verschiedenen Etappen zu dokumentieren, beim Stern also von dem Blatt Papier auszugehen und jeden weiteren Faltvorgang einzeln und übersichtlich an der Tafel oder auf einem Plakat zu fixieren und damit allen Schülerinnen und Schülern jederzeit zugänglich zu machen. Wichtig ist auch, ein Exemplar des Endprodukts für alle sichtbar zu präsentieren; denn darauf beziehen sich ja die einzelnen Teiloperationen.

Lernen durch Handeln

Die Erfahrung lehrt, dass Lernprozesse oft erst dann erfolgreich verlaufen, wenn sie mit konkretem Handeln verbunden werden, an dem viele Sinne beteiligt sind. Handlungen haben den Vorteil, dass sie vor den Augen der Lernenden ablaufen, dadurch leicht zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren sind. Eine falsche Bewe-

gung, z. B. beim Schreiben, bei handwerklichen oder sportlichen Tätigkeiten, kann sofort erkannt und gestoppt werden. Solche Rückkoppelungsprozesse haben einmal den Vorteil, dass sie lange Irrfahrten und frustrierende Misserfolge vermeiden helfen, und überdies auch anderen – MitschülerInnen sowie den Lehrkräften – die Chance eröffnen, unterstützend einzugreifen.

Lernen mit allen Sinnen

Wo über neue Lern- und Unterrichtskultur diskutiert wird, ist meist auch vom Lernen mit allen Sinnen die Rede. Dies ist eine bekannte und allgemein akzeptierte Forderung. Doch kommt es darauf an, genau zu klären, welche Handlungen mit welchen Sinnesmodalitäten zur Aneignung bestimmter Lernziele und Lerninhalte sinnvoll sind. Bruchrechnen an der Buttercremetorte zu üben (dies Beispiel gehört schon ins Buch pädagogischer Binsenweisheiten) sollte man lieber unterlassen, weil mehr der Wunsch den Kuchen zu essen als das Interesse an der Mathematik angeregt wird. Leselernprozesse an Gegenstände zu koppeln, z. B. die Anlaute H und M mithilfe von kleinen Gegenständen, etwa einem Haus aus Holz, einer Mütze, einem Marzipanbrot o.Ä. zu veranschaulichen, kann eher das Interesse auf die Gegenstände lenken, als an ihnen die verschiedenen Anlaute erlernen zu lassen. Bei allen Lernprozessen ist also zu prüfen, ob sinnlich-konkretes Handeln den Erwerb von Wissen unterstützt oder behindert.

Lernen durch Kommunikation

Lernen durch Handeln und mit allen Sinnen ist zwar eine basale Aneignungsform, stellt aber nicht die einzige Möglichkeit dar, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Sprache, Schrift und Kommunikation sind sehr effiziente und ökonomische Mittel, Informationen auszutauschen und Wissen aufzunehmen. Dass Kinder mit geistiger Beeinträchtigung häufig wenig davon haben, liegt nach meinen Beobachtungen daran, dass unzureichend berücksichtigt wird, wie komplex sprachliche Verschlüsselungs und Entschlüsselungsprozesse ablaufen. Gelungene Verständigung setzt voraus, dass im Zeitkontinuum angebotene Information simultan phonologisch, grammatikalisch, syntaktisch und semantisch analysiert werden kann, ehe die pragmatische Antwort er folgt, d. h. reagiert und durch sprachliches Handeln Veränderungen bewirkt werden können.

- Günstig ist es, wenn die Lehrkräfte im Bewusstsein dieser Grundlagen anfangen, langsamer, klarer, deutlicher und einfacher zu sprechen, z. B. in kürzeren Sätzen. Sinnvoll ist es auch, sprachliche Alternativen statt Wiederholungen derselben komplizierten Satzstruktur anzubieten. Hier können LehrerInnen viel von den MitschülerInnen ohne Beeinträchtigungen lernen (vgl. Sucharowski et al., 1988).

Wenn sie an einer Verständigung wirklich interessiert sind, z. B. einen Jungen mit Down-Syndrom für ein Spiel zu gewinnen, probieren sie unterschiedliche Strategien aus, unter Umständen werden auch konkret-gegenständliche Hilfen eingesetzt. Dabei lernen sie, woran eine Einigung gescheitert ist und welche sprachlichen Wendungen erfolgreich sind. Da auch die individuellen Unterschiede sehr groß sind, kommt es auf eine prozessorientierte Diagnostik an. So konnte z. B. beim Abschreiben folgende Strategie beobachtet werden: Von dem gewünschten Buchstaben wurden zunächst nur Teile angeeignet, z. B. vom Buchstaben B im Vornamen IBO, indem mit einem Bleistift andeutungsweise Bögen oder senkrechte Linien nachgefahren wurden, um sie dann – als Orientierungsmuster im Kopf – wirklich zu Papier zu bringen.

Lernen durch Übung und Wiederholung

Viele Fertigkeiten und Kenntnisse, die unser Leben erleichtern und bereichern, sind nicht auf Anhieb verfügbar, sondern erst Resultat vielfältiger Übungen und zahlreicher Wiederholungen. Sie können von Stress und Frustrationen begleitet sein oder Freude und Spaß machen. Wer z. B. ein Musikinstrument spielt, weiß, dass Übungen leichter fallen, wenn damit Stücke verbunden sind, die einem gefallen. Wenn Melodie und Rhythmus durch Übungen immer besser werden, wird Wiederholen nicht negativ erlebt.

Auch bei der Entwicklung von handwerklichen, grob- und feinmotorischen Fertigkeiten kommt es darauf an, interessante Themen und Aufgaben zu finden, deren Bearbeitung Übungen und Wiederholungen nötig macht und nicht als Selbstzweck im Mittelpunkt stehen lässt. Wenn z. B. SchülerInnen im Rahmen eines Projekts Regale herstellen, kommen viele Fertigkeiten häufig zur Anwendung – sägen, schmirgeln, schrauben, messen usw. –, ohne dass sie als langweilig, störend und fremdbestimmt erlebt werden. Ähnlich verhält es sich beim Kochen und Backen: Was Kindern gut schmeckt, wird gerne hergestellt, auch wenn dazu immer wieder dieselben Tätigkeiten erforderlich sind. Zu einer Frühlingssuppe z. B. gehören mehrere Gemüsesorten, die mit verschiedenen Küchengeräten vorbereitet werden müssen: Kartoffeln mit einem Messer schälen, Kräuter mit einem Wiegemesser zerkleinern, Mohrrüben, Sellerie in Scheiben bzw. Würfel schneiden, Zwiebel schälen und fein hacken, Lauch waschen und in dünne Ringe schneiden usw. An solchen Aktivitäten können gerade auch sogenannte geistig behinderte bzw. schwerst mehrfach behinderte Kinder gut beteiligt werden.

Lernen in Kooperation durch Handeln am gemeinsamen Gegenstand

Die sinnlich-konkrete Tätigkeit wird zu Recht als adäquate Aneignungsform von Kindern mit elementaren Begabungen und Lernbedürfnissen charakterisiert. Sie

garantiert basale Informationen für Wahrnehmungsprozesse und darauf aufbauende sprachlich-verbale und höhere kognitive Strukturierungsleistungen. Am Beispiel der Gemüsesuppe lässt sich diese Erkenntnis unmittelbar nachvollziehen: schmecken, riechen, tasten, drücken, schneiden, raspeln, spüren, hören und sehen sind direkt auf ein- und denselben Vorgang bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Die unterschiedliche »Behandlung« der Gemüsesorten mit sehr verschiedenen Küchengeräten bildet eine zusätzliche Unterstützung und Festigung bei der Entwicklung lebenspraktischer Fertigkeiten. Dabei wird eine weitere didaktische Forderung erfüllt: Lernen in sinnvollen Handlungszusammenhängen. Die Gemüsesuppe als gemeinsames Ziel verbindet alle sie hervorbringenden Teileroperationen zu einem sinnvollen Ganzen. Auf das Training von isolierten Teilfertigkeiten kann verzichtet werden (vgl. Affolter, 1987). Auch das von Feuser formulierte didaktische Fundamentum der »Kooperation am gemeinsamen Gegenstand« und der »Inneren Differenzierung durch Individualisierung« (Feuser, 1995, S. 174) wird beim Vorhaben »Gemüsesuppe« realisiert. Kinder mit voneinander abweichenden Voraussetzungen treten in Kooperation und die vielseitige und komplexe Aufgabenstellung ermöglicht die notwendige innere Differenzierung, ohne den »gemeinsamen Gegenstand« aus dem Auge zu verlieren.

In Schule und Unterricht habe ich allerdings auch immer wieder asymmetrische Kooperations- und Interaktionsprozesse beobachtet. Dazu gehören z. B. Helfensprozesse, die gut gemeint, aber u. U. überflüssig bzw. schädlich sind. Wenn beispielsweise bei Einkäufen den geistig beeinträchtigten Kindern geholfen wird, indem ihnen andere alles abnehmen, kann das Lernziel »Selbstbestimmt leben lernen!« nicht erreicht werden. Hier haben die Lehrkräfte die Aufgabe genau hinzusehen, ob eine Kooperation Abhängigkeiten konstituiert oder gar vertieft oder ob sie emanzipatorisch wirkt. Auch die eigene Zusammenarbeit mit den SchülerInnen ist unter diesem Gesichtspunkt zu überprüfen.

Gelungene Kooperationsprozesse zwischen Kindern stellen die folgenden beiden Beispiele dar:

- In einer vierten Klasse sind einige Mädchen und Jungen in einem Nebenraum dabei zu lernen, wie man einen Fahrradschlauch flickt, während die anderen zum Thema »Fahrrad« Rechtschreibmaterialien bearbeiten und andere Sprachübungen ausführen. Jana, ein Mädchen mit Beeinträchtigung, hat gerade einen Schlauch aufgepumpt, ihn in Wasser untergetaucht und so herausgefunden, wo der Schlauch ein Loch hat. Sven hilft ihr jetzt weiter: mit Sandpapier den Gummi aufrauen, Vulkanisierflüssigkeit dünn auftragen, fünf Minuten trocknen lassen und dann den Gummiflicken andrücken. Erfolgreich machen Jana und Sven später den Test: Der Schlauch ist dicht. Die Lehrerin hat die beiden immer wieder beobachtet, aber nie eingegriffen.
- Ums Helfen ging es auch in einer dritten Klasse einer Grundschule. Orientiert an der offenen Unterrichtsform des Stationen-Modells konnten Kinder zum Thema »Erste Hilfe« gleichzeitig an mehreren Lernstationen, die zirkelförmig aneinander gereiht waren, Übungen zur »Ersten Hilfe« machen

und sich dabei lebenswichtige Fertigkeiten und Informationen aneignen. Taylan, ein Junge mit Down-Syndrom, versuchte, eine Mullbinde von Stefans Arm abzuwickeln und gleichzeitig die Binde richtig aufzuwickeln, ein komplizierter Vorgang, wie sich herausstellte: Mehrere gegenläufige Drehbewegungen waren gleichzeitig auszuführen. Eine Katastrophe, wenn dabei die Mullbinde auf den Boden fiel. Nach mehreren mehr oder weniger erfolgreichen Versuchen hatte Taylan verstanden, wie es geht. Einige Kinder haben Taylans Bemühungen gespannt verfolgt und freuten sich über seinen Erfolg. Keiner hatte ihm dabei geholfen. Hatten sie gehaut sie, dass er es schaffen würde?

Lernen nach individuellen Erziehungsplänen

Für den gemeinsamen Unterricht hat sich der Grundsatz bewährt, dass alle Unterrichtsthemen, Lernziele und Lerninhalte zunächst uneingeschränkt auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten. Die Unsicherheit ist nämlich zu groß, von vornherein zweifelsfrei abschätzen zu können, ob ein Schüler oder eine Schülerin mit einem Lernangebot überfordert ist oder nicht. Das schließt nicht aus, dass bei der Unterrichtsplanung differenzierende Gesichtspunkte beachtet werden, im Gegenteil: die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder mit Beeinträchtigungen machen individualisierende Überlegungen notwendig, die dem Nachteilsausgleich dienen. Daraus können sich Differenzierungen im Wochenplan ergeben oder eigene individuelle Erziehungspläne, die über Förderpläne hinaus auch weitergehende und langfristige Ziele beinhalten. Von Förderplänen zu sprechen, ist zwar weit verbreitet, der Begriff betont aber zu sehr die vom Lehrer wahrzunehmende Förderung und vernachlässigt das Recht des Schülers auf Selbst- und Mitbestimmung, auch über Lernziele und -inhalte sowie Aneignungsformen mitzuentcheiden.

Bei der Erarbeitung von Förder- bzw. Erziehungsplänen hat es sich bewährt, folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Welche Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten sind erkennbar?
- Wie äußern die SchülerInnen diese?
- Welche Unterstützung wird ihnen dabei von den Lehrern bzw. MitschülerInnen geboten?
- Was könnten die nächsten Ziele sein?
- Wie sind sie zu realisieren: im Rahmen regelmäßiger Trainingsphasen, im Rahmen des Unterrichts für alle, durch Einzelförderung oder in Gruppen?
- Wie können Unterrichtsthemen oder -einheiten so vorbereitet werden, dass ihre unterschiedlichen Aspekte den verschiedenen Fähigkeiten der SchülerInnen entsprechen?
- Wie kann Lernen vom Konkreten zum Abstrakten gesichert werden (konkrete Handlung, Arbeit mit Abbildungen, Modellen, Fotos, Begriffen)?

- Welche lebenspraktischen Ziele und Inhalte können bei dem Thema verfolgt werden (Kochen, Backen, Telefonieren, Einkaufen, Bus- und U-Bahn-Fahrten, Umgang mit Geld usw.)?
- Gibt es innerschulische Gelegenheiten zu selbstständigen und interessanten Tätigkeiten (Café, Mensa, Sekretariat, Hausmeister, Bibliothek, Werkstätten)?
- Können dazu altersgemischte Gruppen von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung gebildet werden oder ist es besser individuell vorzugehen?
- Welche Unterrichtsformen kommen infrage: Vorhaben, Projekte, Stationen-Lernen, Arbeit nach Tages- und Wochenplänen, lehrgangsartige Kurse?

Unter dem Gesichtspunkt stärkerer Unterstützung zu selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen ist es sinnvoll, mit den Betroffenen folgende Fragen zu klären:

- Was möchtest du gerne ausprobieren?
- Was kannst du schon gut, was klappt noch nicht so gut?
- Was sind deine Stärken, deine Fähigkeiten?
- Was möchtest du noch lernen?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Wer macht was bis wann?
- Wie dokumentieren wir das, wie merken wir es uns?

Gemeinsamer Unterricht und Unterrichtsorganisation

Bei der Darstellung der Lernprinzipien wurde deutlich, wie wichtig ihre Beachtung bei der Unterrichtsgestaltung für die Entwicklung der SchülerInnen ist. Es kommt darauf an, Lernarrangements vorzubereiten, die genügend Zeit und Raum für die Wirksamkeit der Lernprinzipien lassen. So versteht es sich von selbst, dass z. B. der lehrerzentrierte Unterricht kaum Zeit-Räume für die Ausbildung von Selbstständigkeit oder Handlungskompetenz bieten kann. Geeignet sind Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Stationen-Lernen, Freie Arbeit, Arbeitsgemeinschaften, die Differenzierung und Öffnung des Unterrichts zulassen (vgl. Sebold, 1994; Herold & Landherr, 2001). Dazu gehören insbesondere Vorhaben und Projekte. Auf sie soll deshalb im Folgenden näher eingegangen werden.

Es hat sich bewährt, bei Projekten die für das jeweilige Schuljahr vorgesehenen Sachkundethemen und für die Sekundarstufe Fächer verbindende bzw. Fächer übergreifende Themen zu berücksichtigen. In Projekten lassen sich viele sprachliche und mathematische Lernziele in sinnvollen Handlungszusammenhängen verfolgen. Meist gelingt es auch, die Trennung von Wissensaneignung und -anwendung aufzuheben und damit das Transferproblem zu umgehen. Dazu fünf Beispiele:

- In einer vierten Integrationsklasse wurden unter dem Thema »Bekleidung – Stoffe und ihre Eigenschaften« Kleidungsstücke für Bosnien gesammelt und verschickt. Schon die Vorbereitung der Sammlung löste vielfältige Tä-

tigkeiten aus: Werbung, Schreiben und Gestalten von Texten: übersichtlich, knapp, ansprechend, fehlerfrei usw. Ähnlich aktiv und hoch motiviert erfolgte die Sammlung und die Bearbeitung der Kleidungsstücke. Sichtung und Sortieren nach verschiedenen Gesichtspunkten: brauchbar – unbrauchbar, Winterkleidung – Sommerkleidung, Kleidung für Kinder oder Erwachsene usw. Hierzu bildeten sich mehrere Arbeitsgruppen. Die Kinder mit geistiger Beeinträchtigung lernten konkret und handlungsorientiert viele neue Begriffe dazu bzw. festigten sie, z. B. Baumwolle, Seide, Nylon, Farben, Zahlwörter. Zur Frage »Welche Stoffe halten Regen, Schnee, Kälte, Wärme, Wind ab?« wurden kleine Experimente durchgeführt. Es wurden Listen geschrieben, die Übersichten der Sammlung wiedergaben. Da die Gruppen relativ selbstständig arbeiteten, hatten die Lehrkräfte Zeit für Beobachtungen und für die Planung weiterer Lernschleifen, insbesondere für die Kinder mit Lernschwierigkeiten, z. B. Leseübungen mit Laut unterstützenden Gebärden als motorische Gedächtnisstütze (vgl. Alton, 2002).

- In einer dritten Klasse wurde das Thema »Wasserversorgung und Abwasserbeseitigung« behandelt, drei Wochen lang, jeden Vormittag von 8:00 Uhr bis 10:00 Uhr. Als es um den Wasserverbrauch ging, wurde der Verbrauch in der Klasse dadurch bestimmt, dass am Waschbecken der Ablaufsiphon abgeschraubt und das Wasser des Tages in einer darunter aufgestellten Wanne aufgefangen wurde. Am Ende des Vormittags füllten die Kinder das Wasser in Ein-Liter-Flaschen ab; in Reihen aufgestellt, konnte daran der Verbrauch exakt bestimmt werden. An den sinnlich-konkreten, instrumentellen Tätigkeiten beteiligten sich die Kinder mit großer Begeisterung und Sorgfalt. Täglich zu wiederholende Aktivitäten sicherten den gekonnten Umgang beim Füllen der Flaschen und führten zu immer besseren Ergebnissen. Die Kinder mit geistiger Beeinträchtigung führten erste mathematische Operationen durch (Messen, Schätzen, Bündeln, Zählen usw.). Andere Kinder fingen an, mit Rechner und Computer Hochrechnungen durchzuführen (Verbrauch pro Woche, pro Monat und Jahr, aller Klassen) und in Grafiken übersichtlich darzustellen.
- In einer fünften Klasse ging es um das Rahmenthema »Ich und die Tiere« in Anlehnung an das Projekt »Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung« (PING) des Kieler Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Hier wurden für die Klassen fünf bis zehn zu 25 Themen didaktisch vielseitige und ergiebige Schüler-Anregungsmaterialien erprobt, die dazu beitragen sollten, sich mit Natur und Technik im Sinne eines dem Menschen und der Natur gerecht werdenden Handelns auseinanderzusetzen. Die SchülerInnen der fünften Klasse hatten in einem Zoo Steinmarder beobachtet. In der Schule fanden die Kinder heraus, dass sich Steinmarder viel und gern bewegen und das Gehege im Zoo viel zu klein war. Unter der PING-typischen Frage »Was können wir tun?« entwarf die Klasse Art gerechte Gehege-Modelle. Die Fachlehrer und Sonderpädagogen über

nahmen Beratungs-, Organisations- und Unterstützungsaufgaben, insbesondere für die Kinder, die stärker auf Strukturierungen, Orientierungshilfen und konkrete Materialien und Tätigkeiten angewiesen sind. Schließlich einigten sich alle auf ein Modell für ein Art gerechtes, größeres Gehege, das dem Besitzer des Privatzoos vorgestellt wurde. Der die SchülerInnen besonders bestärkende, überraschende Effekt bestand nun darin, dass er sich tatsächlich auf den konstruktiven Vorschlag der SchülerInnen einließ und den Neubau eines Geheges für die Marder veranlasste. Das Beispiel zeigt: nicht träges Wissen wurde akkumuliert, sondern ausgehend von einer wirklichen Erfahrung entstanden auf der Basis neuer Erkenntnisse praktische Vorschläge, die die Umwelt veränderten.

- In einer Gesamtschule entschieden die SchülerInnen und LehrerInnen eines ganzen Jahrgangs das Rahmenthema »Mittelalter« gemeinsam zu bearbeiten. Fächer verbindend und übergreifend stellten die LehrerInnen zunächst Arbeitsmaterialien zu verschiedenen Aspekten zusammen: Wie lebten die Kinder im Mittelalter? Womit spielten sie? Wie ernährten sich die Menschen? Welche Tätigkeiten übten sie aus? Welche Rolle spielte das Christentum? Wie verbreitet war der Hexenglaube? Es bildeten sich Neigungsgruppen, an denen sich natürlich auch die jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung beteiligten. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgte im Rahmen von Referaten, Ausstellungen, Modellen und handwerklichen Arbeiten, Rollenspielen, Festen mit selbst hergestellten Backwaren und Gerichten nach alten Rezepten usw. Besonderen Eindruck machte die Vorstellung der »Spielgruppe«, an der insbesondere Jugendliche mit geistiger Behinderung teilnahmen. Nach Stichen und anderen Wiedergaben hatten die Jugendlichen verschiedene Spiele hergestellt, vorgeführt und ansprechende Spielanleitungen formuliert. Bei der Erprobung durch andere interessierte SchülerInnen kam viel Spaß und Freude auf.

Eine spezielle Form Fächer übergreifender Projektarbeit stößt z. Z. in integrativen Hauptschulen auf große Resonanz: die Gründung von Schülerfirmen mit den drei Betriebsteilen Produktion, Verwaltung und Kantine. In der Regel sind es SchülerInnen der 10. Klassen, die sich auf ein Produkt einigen, das auch wirklich abgesetzt werden soll, z. B. Bilderrahmen, bedruckte T-Shirts, Visitenkarten usw. Hier lernen die Jugendlichen ihre Interessen zu artikulieren, ihre Fähigkeiten einzusetzen, ihre sozialen Kompetenzen anzuwenden und weiter zu entwickeln. Die regelmäßige Arbeit in der Schülerfirma einmal in der Woche über ein Schuljahr sichert gerade den Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung viele Lernmöglichkeiten, ihre Stärken und Schwächen einschätzen zu lernen und ein realistisches Selbstbild aufzubauen.

- Eine Berliner Berufsschule bietet seit zwei Jahren jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die nach der zehnten Klasse die Haupt-, Real oder Gesamtschule verlassen haben, die Möglichkeit, in z. Z.

drei Integrationsklassen zwei weitere Jahre die Schule zu besuchen, und zwar in den Berufsfeldern Bekleidung und Textiltechnik, Holztechnik, Ernährung und Hauswirtschaft. Für das Schuljahr 2002/2003 ist eine weitere Klasse zum Bereich Fahrradtechnik vorgesehen. Von besonderer, innovativer Bedeutung für die Klassen und die Schule insgesamt war die Einrichtung eines Bistros mit täglichem Frühstücksangeboten und Mittagessen. Die Idee dazu entstand nach einem Besuch Hamburger Berufsschulen und der Hamburger Arbeitsassistenten (vgl. Schulze et al., 1997; Hamburger Arbeitsassistenten, 2001; Hinz & Boban, 2001; Doose, 2002). Von der täglichen Besprechung über die Angebote, den Einkauf, die Zubereitung, die Preisgestaltung, bis hin zum Service im Bistro (Bedienung, Kasse, Getränke usw.), für alle Tätigkeiten können sich auch die Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung qualifizieren und mit Unterstützung durch Lehrkräfte und MitschülerInnen ihre Kompetenzen erweitern. Begleitende Praktika in Betrieben führen zur Vertiefung der in der Schule erworbenen Fähigkeiten, sodass begründete Hoffnung besteht, dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – flankiert von Integrationsfachdiensten und Arbeitsassistenten (vgl. Sozialgesetzbuch IX, 2001) – zu erzielen.

Die Beispiele zeigen, wie durch projektorientierte Lernarrangements Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Kooperation und Interaktion mit anderen SchülerInnen lernen, ihre Handlungskompetenz, d. h. ihr fachliches Wissen, ihr methodisches Können, ihr Sozialverhalten und ihre Persönlichkeitskompetenz auszubilden, um am gesellschaftlichen Leben möglichst selbstständig und selbstbestimmt teilnehmen zu können.

Resümee und Ausblick

Kinder und Jugendliche, die unter den Bedingungen »geistiger Behinderung« leben, lernen nicht anders als andere Heranwachsende. Allerdings sind Unterschiede in Bezug auf das Tempo der Entwicklung und in Bezug auf das jeweilige Kompetenzniveau in einzelnen Entwicklungsbereichen zu beobachten, etwa bei kognitiven Leistungen, im sozial-emotionalen Verhalten oder beim sprachlich-kommunikativen Handeln. Aber auch die individuellen Unterschiede, was Interessen, Lerneinstellungen, Risiko und Anstrengungsbereitschaft usw. angeht, bestimmen mit, wie Auseinandersetzungen mit der Umwelt ausgehen. Nicht jeder entdeckt die Langsamkeit oder das Abwarten, genaue Beobachten und Nachahmen als erfolgsrelevante Strategien.

So wie sich Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung anstrengen, autonom ihre Umgebung zu verstehen und im Lebensalltag zurechtzukommen, so kommt es sehr darauf an, welche Unterstützung und Begleitung sie durch Erwachsene und Gleichaltrige erhalten. Zwar bieten heterogene Lerngruppen in In-

tegrationsklassen und -schulen die große Chance, voneinander und miteinander zu lernen, doch gilt es für hinreichende Rahmenbedingungen zu sorgen.

- Erst wenn es gelingt, effektive Lernprinzipien und offene Unterrichtsformen mit hohem Freiheitsgrad für Individualisierung und Differenzierung zu verbinden, verändert sich der Unterrichtsalltag. Hinzu kommt die Beobachtung, dass SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung verlässliche Bezugspersonen brauchen.

Kleine Lehrerteams, die regelmäßig ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsam ihren Unterricht vorbereiten, können diese Bedingung eher erfüllen als viele Fachlehrer ohne kooperativen Arbeitszusammenhang. Grundschulen sind dazu eher bereit und in der Lage als Sekundarschulen, die stärker als bisher Fächer übergreifend und Fächer verbindend bis hin zu Vorhaben und Projekten ihren Unterricht zu ändern beginnen sollten. Diese Innovation und die pädagogische Schulentwicklung in der Berufsschule ermöglicht jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung im Rahmen verschiedener Berufsfelder ihre Profilierung und Qualifizierung fortzusetzen und trägt dazu bei, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt befriedigende Arbeitsverhältnisse zu realisieren im Sinne von Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

Literatur

- Affolter, F. (1987). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Alton, S. (2002). Kinder mit Down-Syndrom und das auditive Kurzzeitgedächtnis. *Leben mit Down-Syndrom*, (39), 12–17.
- Bremer-Hübler, U., Eggert, D. (1999). Psychodiagnostik. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 61–71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Buckley, S. (2002). Integration in der Schule. Vorteile und Schlüssel zum Erfolg. *Leben mit Down-Syndrom*, (39), 28–33.
- Doose, S. (2002). Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 245–263). Weinheim: Beltz.
- Eckmann, T. (1996). Eine Standortbeschreibung. In T. Eckmann et al. (Hrsg.), *Wundersame Vögel – Gute Geister. St. Augustin* (S. 6–25). (Bezug über Heinrich-Hanselmann-Schule, Arnold-Janssen-Str. 25c, 53757 St. Augustin).
- Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19(1), 43–64.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fornfeld, B. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.
- Hamburger Arbeitsassistentz (Hrsg.) (2001). *Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung*. Hamburg: Eigenverlag.
- Herold, M. & Landherr, B. (2001). *Selbstorganisiertes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hinz, A. & Boban, I. (2001). Integrative Berufsvorbereitung. In Dies.. *Beiträge zur Integration* (S. 412–420). Neuwied: Luchterhand.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.

- Jantzen, W. (1998a): Menschen mit geistiger Behinderung – veränderte Sichtweisen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 526–532.
- Jantzen, W. (1998b). Zur Neubewertung des Down-Syndroms. *Geistige Behinderung*, 37, 224–236.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bonn.
- Maikowski, R. & Podlesch, W. (2002). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 349–359). Weinheim: Beltz.
- Mühl, H. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, H. (1995). Geistige Behinderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 929–942). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.
- Rauh, H. (1999). Entwicklungsprognose am Beispiel der Entwicklung von Kindern mit Downsyndrom. In R. Oerter et al. (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 195–217). Weinheim: Beltz.
- Rauh, H. (2000). Kognitives Entwicklungstempo und Verhalten bei Kindern mit Downsyndrom. *Frühförderung interdisziplinär*, 19(3), 130–139.
- Schulze, H. et al. (1997). *Schule, Betrieb und Integration*. Hamburg: GEW.
- Sebold, L. (1994). Schritt für Schritt den Unterricht öffnen. In P. Heyer et al. (Hrsg.), *Zehn Jahre wohnortnahe Integration* (S. 91–100). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Sozialgesetzbuch IX (2001). Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Regensburg.
- Speck, O. (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Reinhardt.
- Sucharowski, W. (1988). *Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen*. Kiel: Landesinst. Schleswig-Holstein f. Praxis u. Theorie d. Schule.
- Thimm, W. (1999). Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhäuser (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 9–25). Stuttgart: Kohlhammer.
- Senator für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.). (2000). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (VO Sonderpädagogik)*. Berlin.